
Infancias y aprendizaje. Experiencias de niños y niñas en la escuela pública

Childhood and Learning. public school experiences of girls and boys

*Claudia Graciela-Torcomian**

Resumen:

Este trabajo analiza cómo aprenden niños y niñas de 3er grado de escuela pública primaria argentina. Entre los objetivos proponemos identificar las experiencias escolares, describir los sentidos subjetivos atribuidos por niños y niñas de tercer grado a los aprendizajes y saberes escolares y determinar cómo intervienen los vínculos con pares, docentes y familia en dichos procesos. La metodología de la investigación es cualitativa desde un enfoque etnográfico, interpretativo y constructivo cuyos recursos son la observación, entrevistas, talleres y grupos de discusión de niños y niñas y análisis documental. Entre los resultados encontramos que

* Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Doctora en Ciencias Sociales con mención en Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Docencia: Profesor titular. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Cátedra Psicología General y Evolutiva. Jefe de trabajos prácticos Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades Cátedra Problemas de Aprendizaje. Correo Electrónico: ctorcomian@gmail.com

el contexto escolar atribuye significado a las prácticas infantiles y educativas. Las modalidades de aprendizaje varían según los recursos docentes que posibilitan involucramiento subjetivo como la participación y autoría, las estrategias que ponen en juego los niños, los experimentos y las experiencias con las diferentes áreas de conocimiento, las modalidades evaluativas y los vínculos que intervienen.

Palabras clave: PROCESO DE APRENDIZAJE - ESTUDIANTE DE PRIMARIA - EDUCACION PUBLICA - INTERACCION SOCIAL - EDUCACION BASICA - SISTEMA EDUCATIVO

Abstract:

This paper analyzes how boys and girls in 3rd grade of Argentine public elementary school learn. Among the objectives we propose to identify school experiences, describe the subjective senses attributed by third-grade children to school learning and knowledge, and determine how links with peers, teachers and family intervene in these processes. The research methodology is qualitative from an ethnographic, interpretive and constructive approach whose resources are observation, interviews, workshops and discussion groups of children and documentary analysis. Among the results we find that the school context attributes meaning to children's and educational practices. The learning modalities vary according to the teaching resources that allow subjective involvement such as participation and authorship, the strategies that children put into play, experiments and experiences with the different areas of knowledge, the evaluation modalities and the intervening links.

Keywords: LEARNING PROCESSES - PRIMARY SCHOOL STUDENTS - SOCIAL INTERACTION - BASIC EDUCATION - EDUCATIONAL SYSTEMS

Recibido: 5 noviembre de 2019

Aceptado: 19 de marzo de 2020

Introducción

Este trabajo analiza cómo aprenden niños y niñas de 3er grado de una escuela pública primaria argentina. Para ello profundizamos en las experiencias escolares, su relación con los aprendizajes y la subjetividad. Entre los objetivos proponemos identificar las experiencias escolares, describir los sentidos subjetivos atribuidos por niños y niñas de tercer grado a aprendizajes y saberes escolares y determinar cómo intervienen los vínculos con pares, docentes y familia en dichos procesos.

Entre los referentes conceptuales tomamos aportes de la psicología histórica cultural, el psicoanálisis y la antropología basados en el diálogo entre teorías para comprender los problemas que demandan a la psicología en la actualidad.

La metodología de la investigación es cualitativa desde un enfoque etnográfico, interpretativo y constructivo cuyos recursos son la observación, entrevistas, talleres y grupos de discusión y análisis documental. La población objeto de estudio la constituyen niños y niñas de tercer grado que asisten a una escuela pública de la ciudad de Córdoba¹. La escuela es de gestión pública, se encuentra ubicada en un barrio heterogéneo que contiene viviendas unifamiliares y en las zonas aledañas encontramos barrios populares o privados en los que habitan grupos sociales de diverso nivel socio económico. En los alrededores de la institución se pueden observar comercios de diversa índole.

Entre los resultados encontramos que el contexto escolar atribuye significado a las prácticas infantiles y educativas. En lo referente a las diversas realidades socioeconómicas, familiares y personales identificamos que éstas intervienen en los aprendizajes escolares y vitales, como así también el tipo de ayuda que las familias brindan a sus hijos e hijas en los quehaceres escolares.

Al respecto del espacio y el tiempo identificamos cómo interviene en la cotidianeidad escolar. El tiempo se mantiene como un organizador cíclico y rutinario de la jornada escolar

1 Se utiliza el consentimiento informado de padres, madres y escuela por ser menores de edad.

y los espacios determinan lo que se considera aprendizaje: los que ocurren en el aula se consideran aprendizajes en cambio las actividades realizadas en otros sitios, como el patio no. Las modalidades de aprendizaje varían según los recursos docentes, las estrategias que ponen en juego los niños, las áreas de conocimiento, las modalidades evaluativas y los vínculos que intervienen.

Antecedentes

Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014) en la Universidad de Buenos Aires estudian el "Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la Escuela Primaria". Propone como objetivos identificar y describir las estrategias cognitivas que se desarrollan y conjugan en los talleres de juego realizados en el aula, explorar las formas de entramado de los conocimientos construidos en diferentes contextos de actividad que ofrecen estos talleres, indagar la transferencia de las estrategias desplegadas en los talleres de juego a la enseñanza particularmente en el aula y otros ámbitos. Es un estudio descriptivo cualitativo y recursos metodológicos son entrevistas, observaciones participantes y análisis de materiales. Se indagaron talleres de juego realizados en las aulas de primer ciclo de 2 escuelas estatales. Los resultados permitieron caracterizar las negociaciones y redefiniciones de los talleres como sistema de actividad, estableciendo continuidades y discontinuidades con las lógicas de funcionamiento del dispositivo escolar y conformando "espacios transicionales" propicios para el entramado y la construcción de conocimientos, explorando *modos de construcción del entramado* entre reglas, división del trabajo, posiciones subjetivas, modos de artefactos mediadores, atendiendo particularmente al *sentido* de la actividad co-construida por los sujetos y su modificación. Identificaron el carácter situado del aprendizaje, la importancia de atender a los micro - procesos cotidianos en los que se construyen aprendizajes, los procesos de cambio en la participación al interior del contexto escolar y entre diferentes contextos de aprendizaje.

Bazán Ramírez y otros (2007) estudian poner a prueba relaciones estructurales entre el desempeño de los niños en tareas de lectura y escritura en pruebas de ejecución, la percepción de los pequeños, los maestros y los propios padres respecto del

apoyo familiar proporcionado al alumno y el nivel educativo de la familia. En dicho estudio participaron 167 niños de tercer grado de primaria de escuelas públicas de Sonora, México, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años, sector socioeconómico medio-bajo. También participaron maestros y padres o tutores. Aplican un cuestionario para padres o tutores, niños y maestros. En relación con la percepción del apoyo familiar e interés de los padres o tutores con respecto al aprendizaje y dominio de la lengua escrita de sus hijos o tutorados utilizando cuatro indicadores comunes y tres fuentes de información (los propios padres, el maestro y el niño), Entre los resultados encuentran que el dominio de los niños en lengua escrita (indicadores de sub factores: reflexión-lectura y escritura) es influido significativamente por el apoyo familiar y características del maestro y, de manera indirecta, por el nivel educativo de la familia. Sin embargo, la que mejor explica el dominio en lectura y escritura es la variable autovaloración, que refiere el grado en que los maestros dicen qué dominio y apego tienen en el uso del Pronalees en tercer grado de primaria. Encontraron una relación significativa y negativa entre la ejecución de los maestros en una evaluación del conocimiento del Pronalees y la percepción del niño sobre el apoyo familiar que recibe de sus padres en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Torcomian y otros (2015) en la Universidad Nacional de Córdoba estudian las experiencias escolares y su relación con la construcción subjetiva durante la adolescencia. La investigación tiene por objetivos identificar las experiencias escolares de los alumnos durante su trayectoria escolar en el nivel secundario y describir cómo se vinculan las experiencias escolares y la construcción subjetiva de los adolescentes durante la escuela. Metodológicamente abordan la investigación desde un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo, basado en el estudio de lo singular. El universo está conformado por los estudiantes de una escuela secundaria privada de la provincia de Córdoba ubicada en una zona geográfica alejada a la ciudad capital. La unidad de análisis es el estudiante del ciclo de especialización, aunque la interpretación abarca la experiencia misma en el campo en su entorno natural. Entre los resultados encontramos que la experiencia escolar es una vivencia que deja huellas en la subjetividad, se transforma a lo largo del recorrido resignificando la percepción en el último tramo. Identificamos que los adolescentes

otorgan a la escuela variados sentidos: significarla como un espacio para hacer amigos, para ensayar interacciones sociales con pares, como generadora de aprendizajes de saberes generales, normas y valores sociales, que se transfieren al escenario social más amplio

Método

El campo empírico de la investigación es una escuela pública de la provincia de Córdoba. Abordamos el estudio desde una metodología cualitativa, constructiva e interpretativa.

El universo está conformado por los niños y niñas de la escuela primaria y la unidad de análisis es el alumno de tercer grado. Se seleccionó este grupo porque se cierra el primer ciclo del recorrido primario. Por otro lado, la mayor parte de las investigaciones disponibles abordan sus estudios desde el punto de vista de los docentes y adolescentes o niños mayores.

Se estudia la relación entre el sujeto, en el aula y el contexto. Los niños son de ambos sexos y tienen entre 8 y 9 años de edad. La elección de la institución se basó en la facilidad de acceso que posibilitaron los directivos. Al trabajar con menores de edad y a los fines de llevar a cabo la presente investigación se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales de los niños y se resguarda la identidad de los participantes.

El muestreo fue por oportunidad, trabajando sólo con aquellos cuyos padres/tutores presentaron el consentimiento informado firmado, requisito por ser los participantes menores de edad.

Enfoque

El enfoque metodológico es cualitativo de corte etnográfico, busca profundizar en lo singular, posibilitando la comprensión de la realidad que se pretende investigar desde la perspectiva de los actores involucrados. De este modo, en esta investigación se plantea un diseño abierto y flexible con el objetivo de comprender y analizar cómo aprenden los niños de tercer grado de una escuela pública de Córdoba. Esto nos brinda la riqueza de obtener

los datos provenientes de las propias palabras de los sujetos de la investigación, lo que posibilita luego la comprensión de la realidad desde el punto de vista de ellos. Es por esto que interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o personas en sus propios términos (Taylor y Bogdan, 1987).

Se aspira a producir zonas de sentido relativas al aprendizaje en niños de una escuela pública o, como los describe González Rey, espacios de inteligibilidad que no agotan la realidad sino que abren campos de acción en ella. Entendiendo el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se devela, esto apunta a considerar el carácter constructivo – interpretativo propio de la epistemología cualitativa (González Rey, 2006).

Así mismo se intentan recuperar los aportes de la etnografía “evitando suponer que las preguntas del investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado” (Castorina y otros, 2010: 87). Por ello el investigador debe reconocer su marco interrogativo, tener en cuenta su reflexividad y la de los actores, considerar el contexto que otorga sentido a las relaciones y prácticas sociales, mantenerse abierto a cuestiones inesperadas y adaptar la metodología a los interlocutores en el campo y objeto de estudio.

En el presente estudio se recupera la mirada y experiencia de los protagonistas de los aprendizajes infantiles: los niños y niñas considerándolos como informantes válidos, que pueden al igual que los adultos responder a las entrevistas, reflexionar acerca de su accionar.

Resultados

Para sistematizar los hallazgos obtenidos focalizamos sobre recurrencias, contradicciones y relaciones encontradas durante la experiencia en el campo a través de contextualizaciones sucesivas. Para ello utilizamos diversas dimensiones entre las cuales definimos el escenario en que se desarrollan las experiencias escolares para luego acercar la mirada en aspectos sobre cómo aprenden niños y niñas.

En una primera contextualización recorreremos la escuela y analizamos espacios y tiempos. Posteriormente describimos las prácticas que ponen en juego niños y niñas que aprenden, triangulando las voces infantiles con la observación y la teoría lo que permite avanzar en nuevas conceptualizaciones, vincular sentidos subjetivos, aprendizajes y experiencias escolares.

La escuela se ubica en la zona sur de la ciudad, cerca de un centro comercial y un club donde realizan actividades extraescolares que cobra relevancia identitaria dado que resulta punto de encuentro. Acerca del tiempo encontramos que su manejo pone en evidencia la calidad ritualista y cíclica de actividades escolares. Las puertas de la escuela se abren sin demasiada anticipación al horario de ingreso y los padres o transportistas esperan afuera.

Entendemos que esta modalidad es funcional para favorecer un recambio ordenado de alumnos de los 3 turnos (mañana, jornada extendida y tarde), que no comparten actividades, ni se encuentran entre sí. Los alumnos pasan directamente al patio, forman filas por grado y género. A la mañana izan la bandera. Por la tarde reciben el saludo de alguna maestra y, sin más rituales pasan a las aulas. A la salida, tres niños seleccionados por turnos entre todos los grados, bajan la bandera en el patio en presencia solo de una maestra y la llevan a dirección. Si algún niño no ha sido retirado por sus padres las docentes procuran que se quede adentro esperando. Los tres recreos señalan tiempos para el aprendizaje académico y momentos más breves para el juego y la recreación, respetando al pie de la letra el formato escolar moderno que demarca los tiempos en años o ciclos escolares y los tiempos de ejecución de las tareas en el aula (Baquero, 2006). La distribución de los grados se organiza por edades, arriba los grandes, abajo los más pequeños y los turnos para la salida son de menor a mayor.

Acerca del espacio los relatos infantiles los vinculan a su representación sobre el aprendizaje. Consideran que se aprende en el aula y eventualmente reconocen otros lugares como: maestra particular, academias de idiomas, Tic's siempre y cuando los objetos curriculares sean escolares como matemáticas o escribir que requieren estudio.

Identificamos que la aplicación del proyecto de Unidades Pedagógicas que articulan primer y segundo grado además de mantener a la misma docente determina la distribución del lugar asignando a cada integrante. Algunos alumnos están solos por elección o segregación otros forman espontáneamente grupos mixtos en el aula y los recreos. El trabajo en grupo de ser obligatorio, se divide por género. Esta observación del sostenimiento de la división por género en las filas y los grupos resultó significativo en el marco de los nuevos debates.

La ubicación en el espacio áulico y el cambio de lugares son utilizados por los docentes como estrategia para resolver conflictos o facilitar el aprendizaje a alumnos con dificultades, evitar distracción o mal comportamiento y demarcar un tipo de comportamiento requerido en las evaluaciones a través de una distribución diferencial.

Prácticas, recursos y aprendizajes

Cuando profundizamos en cómo aprenden los niños y niñas identificamos las prácticas que despliegan durante las interacciones con los objetos de conocimiento distinguiendo las que generan participación e involucramiento subjetivo de las que no. “En las dimensiones interesan las interdependencias y el carácter de movimiento que se imprime en las prácticas y relaciones sociales”. (Achili, E., 2013).

A-Prácticas de participación e involucramiento subjetivo en clase: observamos que aprenden cuando participan. Esta se incrementa cuando el tema interesa o si consideran que pueden realizar aportes, cuando los docentes poseen claridad y si son receptivos a la participación. Para aportar recurren a su vida cotidiana, vinculando cuestiones emocionales, biográficas y familiares; la televisión, en particular novelas. Según Barbero, J. (1992) las novelas son un recurso por ser un punto de encuentro del pueblo frente a las pantallas.

La participación disminuye frente a eventos o circunstancias que la inhiben como la risa, el temor a equivocarse, miedo a miradas y correcciones al hablar frente a todos, vergüenza de

leer en voz alta, tono de voz bajo, que no los dejen hablar, no los escuchen, timidez, distracciones y pensamientos que los preocupan o capturan su atención. En sus relatos explicitan de esta manera: *“a mí me da mucho... como miedo hablar en clase porque tengo que hablar frente a todos y todos me están mirando... y si te equivocas... la seño te corrige...”*. (FGD²) Según cuentan los niños participar posibilita aprender a partir de preguntas que realizan otros, algunos responden a preguntas directas de los enseñantes y otros esperan que no les pregunten nada. *“yo participo, a veces no y a veces si... depende si tengo el resultado”* (FGD). De lo contrario prefieren guardar silencio: *“yo... algunas veces participo, pero... no sé qué decir, no se me ocurre nada”* (GFD).

Escribir en el pizarrón, preguntar sobre videos o realizar experimentos se distinguen de leer y escribir principalmente por el interés y motivación. El pizarrón es un instrumento que organiza las interacciones áulicas, estimula a expresarse y produce entusiasmo cuando se convierten en sujetos autores, es decir cuando pasan al pizarrón. (RO)³. Así mismo encontramos que las clases que utilizan material audiovisual provocan interés en el contenido. Esto se identifica en las interacciones de áreas como ciencias.

Al respecto de las Tic`s entienden que- *la computadora sirve... lo mismo que el teléfono para buscar cosas...o pedir la tarea pero no en la escuela*. (FGD). Los niños reconocen la utilidad del celular y la computadora para la comunicación entre ellos, para búsquedas de información y los juegos tecno-digitales que disfrutaban en su casa. Pero afirman que los utilizan fuera del ámbito escolar debido a la prohibición de su uso en este ámbito.

Los experimentos son prácticas donde observamos los alumnos aprenden, se implican y descubren por ellos mismos los conceptos. Primero utilizan criterios perceptivos luego intentan explicaciones intuitivas basadas en lo observado y progresivamente se distancian de la particularidad de lo real, para abstraer las principales características de una realidad concreta y representarlas en términos generales logrando significaciones abstractas hasta la generación de conceptos propiamente dichos.

2 FGD: Fragmento de grupo de discusión

3 RO equivale a Registro de observación. La inicial D a docente y las letras mayúsculas niños.

Observamos que lo descubierto con experimentos provoca entusiasmo y permite diferenciar conceptos espontáneos originados en situaciones cotidianas, de los conceptos científico escolares.

B-Prácticas que no provocan involucramiento subjetivo: leer y escribir son dos prácticas utilizadas con alta frecuencia en la escuela. Identificamos en los relatos infantiles que a pesar de reconocer su importancia expresan su falta de entusiasmo por estas acciones. *“aprender sirve para que cuando vos seas grande sepas leer, escribir y con todo lo que vas aprendiendo vas eligiendo una carrera para seguir”* (FGD). Esto va en la dirección de Ferreiro (2000) cuando afirma que el tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero leer y escribir siguen produciendo discursos polémicos y cada nivel educativo reprocha al precedente sus deficiencias. En este fragmento de observación podemos ver “D2: ¿quién lee? J.B: yo no...D1: J.C seguí leyendo vos JC: no quiero”.

En una clase de lengua observamos que frente a la consigna de inventar un final alternativo a un cuento los niños se quejan: N: *señ ¿tenemos que inventar un cuento nuevo? D1: sí-N: ¡oh, no! ¿Otra vez inventar cuentos? o cuando expresan ¡señ, es mucho para copiar!* - Esta queja puede vincularse a la recurrencia de consignas que piden un final creativo para la producción de otro. Habría que profundizar la razón de la falta de interés que produce.

Experiencias educativas y subjetividad

Para describir los sentidos subjetivos atribuidos a los aprendizajes y saberes escolares analizamos los significados que atribuyen a estar en la escuela y a los aprendizajes que allí tienen lugar. Según González Rey (2011) el sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia. La vivencia es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia, producto de un sujeto en acción que está situado en múltiples tramas sociales simultáneas. En los relatos identificamos expresiones que dan cuenta del agrado o desagrado, interés y miedo. En las entrevistas destacaron los aspectos por los que les gustan la escuela: *“¡los actos! aunque en los actos no me gusta actuar, no me gusta que me vean toda la gente, porque*

me da vergüenza". Mientras que ligan el desinterés o desagrado de asistir a cuestiones de índole individual como sus propios hábitos "levantarme temprano para venir" y gustos personales: "... a mí no me gusta porque ahí escriben cosas ¡mirá! [Señala a las escaleras]" (FGD).⁴

La emoción de desagrado se identifica frente a las rutinas escolares (horarios, levantarse temprano), el miedo a la autoridad (los regaña, señala lo que está bien o mal, puede expulsar) o el aburrimiento en la escuela.

Según las reflexiones infantiles la finalidad primordial de concurrir a la escuela es aprender cosas, su valor se enfoca en el presente, con énfasis en poner en práctica conocimientos, entender lo escrito, ayudar a hermanitos y compañeros, alcanzar la inteligencia valorada por los adultos, evitar "ser burros", enfrentar miedos y desafíos cotidianos.

También valoran lo aprendido relacionado a metas a corto y largo plazo como obtener buenas calificaciones para pasar de grado e ir aprendiendo enfrentar desafíos laborales futuros utilizando conocimientos relativos a la escritura, las matemáticas; capacidad de responder a una entrevista y brindar explicaciones para su vida adulta; obtener un buen trabajo y bien remunerado. Algunos de estos significados muestran la preocupación infantil por el trabajo y su remuneración acompañando posiblemente a las familiares.

También algunos niños y niñas cuando cuentan sus intereses imaginan una profesión de carácter académico (abogacía, escribanía, empresarial), las actividades deportivas que realizan (maestra de jockey, de patín), oficios que están aprendiendo (carpintería) o intereses descubiertos por sucesos eventuales ocurridos en el momento actual "...cuando sea grande...puedo ser veterinario porque salvé a un perrito hoy". (FGD).

Los niños y niñas cuentan experiencias escolares que no les gustan como las peleas y burlas- *a mí lo único que no me gusta es que haya un patio para los chiquitos y un patio arriba, y que nosotros estemos con los grandotes y nos golpeen*", "no me gusta que se me burlen" (FGD). Generar lazos de amistad permiten a niños y niñas enfrentar conflictos que surgen entre sus deseos e intereses naturales y las expectativas institucionales.

4 FGD. Fragmentos grupos de discusión de niños y niñas

Los sujetos y los objetos en las aulas

Una de las cuestiones para focalizar se encuentra en la compleja relación entre los sujetos y los objetos de conocimiento. Discriminamos en dicha trama vincular aspectos relativos a los objetos curriculares (asignaturas), procedimentales y actitudinales (prácticas docentes).

En relación con las asignaturas encontramos diversidad y singularidad de percepciones infantiles. Los niños y niñas cuentan que sienten agrado por algunas áreas de conocimiento escolar y al profundizar identificamos que lo vinculan a los contenidos desarrollados, la posibilidad para resolver actividades y el uso de estrategias o buenas *explicaciones* brindadas por docentes. -“¡no, no!... no tengo nada que no me guste de las materias!”-.

En contraposición les desagradan las materias cuando ofrecen dificultad implican actividades que se resuelven individualmente o donde identifican que los docentes no manejan las *explicaciones*.

Un objeto curricular donde se identifican obstáculos es el área de las matemáticas donde es más frecuente el trabajo individual, la comparar resultados y/o resolución de actividades con compañeros de banco. Los niños relatan: “matemática”, “a mí no me gusta matemática tampoco”, “geometría... porque tenés que saber los metros, todo eso y me harta... me harta con los números y eso, matemáticas tampoco” (FGD).

En lengua se combina el trabajo individual, tareas en pequeños grupos y en menor medida la puesta en común con la totalidad del grupo áulico -lo no me gusta es literatura infantil (...) Me gusta hacer historias pero no leer”. (FGD).

También encontramos voces infantiles donde cuentan que el problema no es el gusto sino la dificultad: “matemática y geometría... no, es que no me gusta” (MP), “[matemática] es re difícil” (D) “a mí me cuesta matemática, lengua y ciencias sociales” (MR).

Para resolver y comprender consignas u operaciones matemáticas utilizan la aproximación o tanteo, la calculadora, material concreto o dedos (modalidad no aceptada por sus docentes). En la ayuda entre pares para la comprensión y resolución de consignas unos realizan acciones que permitan a sus compañeros razonar, otros les brindan respuestas ya elaboradas

en lugar de propiciar que sean protagonistas de sus conocimientos, dificultando la comprensión. Ese hábito de conseguir productos ya terminados según Bauman, Z. (2005) es también indicador de la impaciencia actual que se evidencia en la queja y demanda expresada a compañeros o docentes: “¡Hacemelo vos!” ante la dificultad. (RO).

En ciencias la propuesta se centra en el trabajo grupal. Este aprendizaje interactivo permite profundizar temáticas y ampliar la visión infantil sobre los temas.

En música, educación artística, educación física y tecnología las prácticas son grupales y las relaciones entre los sujetos y los objetos dialécticas e interactivas de modo de permitir que se relacionen nuevos conocimientos con experiencias cotidianas, hay mayor participación, implicación y placer en el conocer, a partir de preguntas que suscitan reflexión y la puesta en juego de conocimientos de los niños (a partir de recursos gráficos o ejercicios que implican al cuerpo). En estas actividades los niños construyen activamente el conocimiento y transforman su subjetividad, se exponen frente al grupo, expresan sentimientos y curiosidad, creatividad y se interrogan.

En relación con lo procedimental y actitudinal encontramos la intervención del humor. la ayuda en la resolución de problemas, la interpelación como aspectos que favorecen y la descalificación, las comparaciones y los castigos como obstáculos para los procesos de aprendizaje infantiles.

El humor permite a los niños transformar el clima en el que tiene lugar el aprendizaje, generar risa y complicidad. Mejora la relación docente – alumno siempre que no implique burlas. La risa y los chistes vinculados a contenidos de cada asignatura suavizan la reacción infantil frente a llamados de atención. A diferencia de las burlas y la ironía que inhiben la participación.

La ayuda que brindan para aprender, la actitud de cuidado y preocupación docente por su salud y bienestar emocional, demostraciones de afecto y reconocimiento de aptitudes, capacidades o destrezas infantiles habilitan y fortalecen una trama emocional que motivan los aprendizajes y participación.

Mientras en cambio las exigencias y condiciones solicitadas por los docentes imposibilitan a los niños realizar ciertas tareas

y se convierten en verdaderos obstáculos epistemológicos, entre ellas las actitudes de imposición de un saber o punto de vista sobre un tema sin apertura a la construcción de conocimientos infantiles colectivos. Esto anula la triangulación y el lugar del docente como transmisor de un legado que no le pertenece. (Torcomian, 2005).

En lo actitudinal y procedimental castigos y amenazas diversas no siempre producen el efecto esperado generan interferencias en el vínculo docente alumno y en la autoridad que intervienen en los aprendizajes. Entre ellos identificamos la privación de recreos, retiro de juguetes, demoras para salir de la escuela, cambio actividades agradables por desagradables, cambio de banco, notas en el cuaderno de comunicados, presión para resolver actividades.

La descalificación o desvalorización implícita o explícita no produce beneficios en el aprendizaje de los niños y los avergüenzan frente al grupo. Lemme (En Maldonado, 2004) describe esta humillación a los alumnos por dificultades o carencias como violencia de la escuela, ya que el agente de la violencia es la propia institución. Los docentes explicitan frente a la clase características negativas de un grupo en comparación con el otro, resaltan inasistencias, mal comportamiento (comer y no trabajar), capacidades de aprendizaje y características negativas (charlatán, lento) o ironizan que son lerdos, revoltosos, dispersos, no terminan, faltan el respeto, no atienden. Toman las calificaciones como indicador de dificultad, explican sucesos a partir de las características negativas de los niños o los responsabilizan por el mal comportamiento de sus compañeros (mala influencia).

El incentivo a la participación mediado por premios genera en los niños expectativa, ya que realizan las actividades esperando recibir caritas felices, felicitaciones, buenas calificaciones, reconocimiento, halagos y se frustran al no recibirlos.

Paradójicamente las docentes expresan: *"para mí todos los alumnos son iguales"*, *"a todos les brindo la misma atención"* sin embargo una vía habitual en la que emergen la singularidad es a partir de la comparación e identificación de los niños/ niñas en rápidos, inteligentes, participativos, de buen comportamiento frente a los que molestan o se burlan. Este etiquetamiento se expresa en *"todas las clases lo mismo..."* o *"no se puede confiar o esperar algo del grupo"*, y consideramos interviene en la construcción de subjetividad de los niños, que construyen una

imagen acerca de cuánto valen en relación a cómo los perciben los adultos e internalizan juicios e imágenes que los otros les devuelven (Kaplan, 2006).

Algunos niños consideran que una buena relación favorece el aprendizaje y rescatan la importancia de que los docentes valoren cuando ellos realizan un buen trabajo. Esto es coincidente con hallazgos en el nivel secundario y universitario (Torcomian, 2015).

Otros cuentan que no varía la calidad o cantidad de aprendizaje de acuerdo al docente, son cuestiones independientes y el proceso de aprendizaje no se ve perjudicado ya que todos enseñan igual. Algunos expresan que corresponde al maestro tratar solo aquello que se vincula a la asignatura, aunque la relación sea mejor con quienes se interesan por su vida. En los debates infantiles vinculan la rigidez y exigencia del docente a mayor aprendizaje. Finalmente, hay estudiantes que consideran que la relación impacta en su comportamiento dado que ante mal trato docente – saben que la escuela no lo permite - el único aprendizaje posible está ligado a esta modalidad relacional, es decir se aprende a maltratar. Esto despierta en los niños sentimientos de malestar y tristeza, lloran o hablan con sus padres. El nexo entre esta relación y las calificaciones no es concluyente, algunos niños entrevistados atribuyen sus calificaciones a que la docente no es buena, otros contraponen su propia experiencia señalando que con la misma docente obtuvieron la calificación más alta. Entendemos que los niños y niñas son pequeños para identificar aspectos que aparecen en investigaciones de otros niveles educativos.

Cuando la escuela no resulta suficiente para alcanzar el conocimiento, habilidades necesarias o las calificaciones esperadas, recurren a la ayuda externa: la maestra particular. Esto interviene en la configuración de subjetividades infantiles singulares. Las dos docentes entrevistadas acuerdan que *“hay niños más rápidos y otros más lentos”* y un grado es más rápido que el otro, pero tienen diferentes percepciones respecto a los niños identificados como problemáticos o con dificultades de aprendizaje. La complejidad involucrada en las dificultades de aprendizaje permite identificar multiplicidad de factores como: falta de explicación de los temas en clase, el incumplimiento de los y las alumnos con los materiales o tareas para las actividades áulicas, problemas de convivencia en el aula que no permiten a algunos niños o niñas concentrarse o resolver actividades y por

último obstáculos derivados de la complejidad del objetos de conocimiento frente a los cuales oponen resistencia temprana, producen rechazo o ansiedades y fantasías sobre imposibilidad porque no les salen, cansan, o no les gustan. Identificamos que esto sucede particularmente en matemática y lengua e hipotetizamos que puede guardar relación con los problemas en ambas áreas de conocimiento en las trayectorias de los estudiantes.

La falta de contemplación docente de los ritmos de aprendizaje infantiles al momento de graduar contenidos o avanzar en actividades áulicas también obstaculiza el aprendizaje. Si se atrasan y no solicitan a las docentes que vayan más despacio, piden la carpeta a los compañeros para finalizar de copiar lo escrito durante los recreos o después de clases. Las diferencias de aprendizaje que los niños perciben entre sí les generan tristeza. Algunos dudan que los conocimientos que han adquirido sean equivalentes a los adquiridos por pares, aunque lo explican por las inasistencias, porque les cuesta, por alguna enfermedad.

Las explicaciones de las dificultades de aprendizaje son variadas y dejan huellas. La más común es la que pone la mirada en los niños de forma individual, patologizándolos. Según Baquero (2006) así toma cuerpo la noción de déficit, retraso o desvío. Otra explicación se centra en las condiciones sociales y familiares que identificamos cuando los docentes aducen falta de compromiso de padres por la educación de sus hijos. Identificamos naturalización sobre la imposición de condiciones de trabajo homogéneas a una población de estudiantes heterogénea sin embargo es uno de los indicadores preocupantes encontrados durante la observación de la realidad áulica y escolar.

En igual sentido en las entrevistas los docentes relacionan el rendimiento escolar con la realidad familiar y expresan la importancia del incentivo y la motivación que reciban en su casa. Los niños confirman la importancia para el aprendizaje del apoyo, incentivo o ritual familiar aunque algunos le atribuyen más importancia a su propia voluntad de estudiar. Una niña expresa *"... lo que pasa afuera se queda afuera y lo que pasa adentro de la escuela se queda adentro de la escuela..."* Sin embargo, hacen múltiples referencias a su vida familiar durante las clases observadas y los grupos focales. Los niños buscan referente adulto o preguntan a sus padres cuando no saben y la mayoría realiza la tarea con algún miembro de su familia (madre, padre, abuelo, hermano mayor), con una maestra particular o se ven obligados a realizarla solos

si no hay nadie en su casa porque sus padres están trabajando o porque a algunos padres les produce cierto nerviosismo y enojo. Para algunos estudiar con alguien revierte la falta de deseo de hacerlo. Los padres que no han finalizado la escolaridad no son para los niños una fuente confiable de información y ayuda en la tarea escolar. Según Schlemenson (1998), muchos padres y maestros creen que los niños desde pequeños se organizan solos y se esfuerzan espontáneamente por aprender. Sin embargo, durante los primeros años de cada ciclo, los padres deben acompañar de alguna manera los recorridos escolares para dar paso al cumplimiento de sus tareas y la integración del grupo de pares, ya que los niños y niñas requieren acciones que cuentan del sostén ordenador que lo circunscribe y a la vez un espacio de autonomía que lo potencie.

Las faltas de respeto, palabras hirientes o acciones de violencia dirigidas hacia los docentes de parte de niños o niñas podrían expresar respuesta a sus descalificaciones, ya que la violencia es una reacción social a la negación de subjetividades y al no reconocimiento. (Wieviorka en Kaplan, K. 2009). Algunos niños relatan situaciones de violencia e inseguridad social que viven fuera de la escuela y siguiendo a Kaplan, K. (2009) entendemos que la escuela tiene un potencial para fomentar esas prácticas de interacción naturalizadas y extendidas en los contextos cotidianos donde niños/ niñas se subjetivan. En las situaciones áulicas perciben frente a los mismos comportamientos las diferentes acciones docentes que reprimen a algunos y a otros no. Reflexionan sobre el maltrato docente a algunos más que otros, aunque también en el reconocimiento de las buenas acciones o el trabajo bien realizado.

Los docentes conocen el fenómeno transferencial, lo utilizan para transmitir y explicar la relación diferente que tienen con niños y niñas. En ocasiones perciben el efecto emocional que generan ejemplificado la emoción frente al reto o cuando entienden que algo de índole afectiva interfiere en el aprender. Siguiendo a Maldonado (2004) a veces no revisan el efecto que tiene en los niños su accionar y su uso impune de la palabra. Algunos aspectos de no concientes permiten comprender el trato diferencial de los docentes hacia los niños, especialmente con aquellos niños catalogados como problemáticos, con quienes les cuesta relacionarse aunque los conmueve su situación vital.

Discusión

Responder al interrogante cómo aprenden los niños y niñas de 8 y 9 años en la escuela conduce a la experiencia de campo. Para Fernández, L. (1998) las instituciones educativas definen un espacio de tres, donde el modo en que se establecen la dialéctica institucional define los vínculos donde se desarrollan los procesos educativos.

En las experiencias escolares los niños no solo van construyendo un modo particular de aprender, sino que los aconteceres educativos dejan huella en la subjetividad infantil. Los sentidos subjetivos otorgados por los niños y niñas a sus aprendizajes escolares se relacionan con sus experiencias en la escuela y la familia. No hay dimensión objetiva, la vivencia es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia. González Rey (2011) entiende desde una perspectiva histórica cultural de la Psicología que la subjetividad representa un sistema abierto que se expresa en las acciones. Estas están vinculadas a la cultura y a las emociones. La subjetividad sólo emerge en producciones de la persona en tramas que implican su posición de sujeto, en las que tiene que tomar decisiones, confrontarse con el otro, revivir memorias cargadas de afectos.

La investigación constructivo-interpretativa avanza sobre un modelo de inteligibilidad que permite ir produciendo explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, donde el caso singular se convierte en la piedra angular de un modelo teórico en desarrollo, dentro del cual las informaciones singulares ganan un extraordinario valor heurístico. Cada caso, cada escuela, aporta informaciones únicas que adquieren un valor de generalización explicativa sólo en su articulación con los significados en movimiento del modelo teórico. (González Rey, 2011).

Entre las prácticas que niños y niñas realizan facilitan el aprendizaje aquellas que implican el involucramiento subjetivo de niños y niñas. Identificamos la participación como práctica central que movilizan al niño o niña a enseñar aquello que sabe e integrarlo al tema escolar, ya sea a través de la vinculación de saberes previos o de posibles aprendizajes de o para la vida cotidiana, los experimentos donde aprenden haciendo y la ayuda mutua entre pares que contribuyen a razones o construir la comunidad epistémica.

Encontramos que en cómo aprenden intervienen las características de los objetos curriculares en dos asignaturas centrales que pueden intervenir en las trayectorias futuras. En primer término, Lengua y segundo matemática: leer y escribir son dos actividades consideradas básicas por las maestras que no motivan a los niños y niñas a participar. Entendemos que este punto merece profundizarse para indagar sobre variables que intervienen. Al respecto de aritmética o geometría, los niños encuentran que es difícil y la distancia provoca la pérdida del involucramiento.

Si bien este punto requiere mayor profundización encontramos que el problema del objeto curricular se vincula con los sujetos que participan del proceso. En el caso del enseñante por los procedimientos y recursos que determina para promover o no el aprendizaje de dichos contenidos.

Por otra parte, la trama vincular les resulta central para los procesos de aprendizaje. Los niños y niñas cuentan la importancia de aprender con otros/as. Estos pueden ser docentes, familiares o pares. En el primer caso identificamos relaciones entre las actitudes docentes de clasificación. Algunas dificultades de aprendizaje que se expresan durante los procesos podrían ser resultado de las prácticas de comparación o descalificación.

Así mismo la trama vincular permite aprender normas y límites. En la relación con la directora aprenden sobre la autoridad a la que señalan vinculada al miedo. Consideramos que este punto puede obedecer a la singularidad de esta escuela y su directora sin embargo abre a interrogantes a seguir estudiando.

La relación con la escuela expresa representaciones del imaginario familiar y social en cuanto es un lugar donde se aprenden conocimientos de utilidad para el futuro mediano y lejano. Esto último resulta significativo ya que identificamos que los niños y niñas vinculan los aprendizajes escolares y el rendimiento académico a su futuro laboral. La escuela es un lugar para tener trabajo y bien remunerado lo que pone de manifiesto una temprana preocupación que podría intervenir obstaculizando aprender por descubrimiento vinculado a la propia curiosidad e iniciativa infantil más espontánea.

Bibliografía

- Achili, E. (2013). *Investigación socio antropológica en educación*. Para pensar la noción de contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Elichiri, N. E. Buenos Aires. Argentina. Editorial Manantial.
- Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014). *Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la Escuela Primaria*. Universidad de Buenos Aires.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Buenos Aires, Argentina.
- Barbero, J.M. (1992). *Televisión y melodrama. Géneros y lecturas de la televisión en Colombia*. Bogotá. Tercer Mundo.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A. y Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Revista 12, v. 33, p.p. 701 – 729. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf>
- Castorina, J. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. La Plata. *Revista de Psicología*. No.11, p.13-25 Disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880784>
- Cordie, A. (2000). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. 3ª parte. La transferencia. https://www.academia.edu/31596089/Malestar_en_el_Docente._Anny_Cordie

Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Instituto internacional de aprendizaje para la reconciliación social. Guatemala. Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de psicología. Programa de maestría y doctorado en psicología. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

González, F. (2011). *El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico- cultural*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

González, F. (2013). Centro Universitario de Brasilia. La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Cali, Colombia.

Kaplan, C. V. & Ferrero, F. (2003). Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I Nº 1. 121-136 Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a08kaplan.pdf>

Kaplan, K. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Capítulo I: civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa- Madrid España. Miño y Dávila editores.

Maldonado, H. Comp. (2004). *Convivencia escolar*. Ensayos y Experiencias. Cap. 6 Violencia Escolar. Construcción de un modelo para su análisis. Lic. Daniel Lemme. Buenos aires. Argentina. Lugar editorial.

Quiroga De, A. P. (2003). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- Schlemenson. (1998). Maldonado, H. Comp. (2004) *Convivencia escolar*. Ensayos y Experiencias. Cap. 6 Violencia Escolar. Construcción de un modelo para su análisis. Lic. Daniel Lemme. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Taylor y Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona.
- Torcomian, C. G. (2006). *Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno*. En: El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo Cap. "Estudios Platónicos II". Córdoba. Argentina Ediciones del Copista.
- Torcomian, C. G. (2015). *Multicausalidad interviniente en su determinación*. V Congreso ALFEPSI. Hacer y pensar en psicología Tomo I. Universidad Autónoma de Centro América (UACA). Perú. ALFEPSI Editorial.

